

教学自由、“有教有类”与权力规训

——以厦门大学法学院的两个《决定》为个案

□ 李琦

一、教学自由的三个维度

谈及教学自由,自该是和学术自由最密切勾连的。如果主张学术自由含了问题自由、结论自由、表达自由和批判自由四项,那么教学自由首先是含括在表达自由中的。尤其是在学术活动以大学这样的制度化构造为主要和主导形式展开的背景下,大学教师身兼学术研究和知识传授双重角色,则教学自由更是顺理成章地从学术自由中延伸出来。次则教学自由也含括在批评自由中。面对学说林立、学派纷呈,知识传授中有破有立、多所辩难,实乃教师教学中固然的自由所在。这也毋宁是教师教学中的责任所在,否则不妨视为简慢、“误人子弟”。易言之,教师的批评自由也是和学生的批判性反思能力的培养相关联的。

如此说来,教学自由便另与学生的学习权相勾连了。学生的学习权对教师的教学自由有约束功能,自不待言。课堂之上,教师的教习须以学生的学习为目标,不可偏,更不可逆,这便是学习权对教学自由的约束。若就教育的特质言,教学自由须指向三个相对显得具体的目标。教育的意义,就个体一面言,是其社会化的不可缺少的渠道;就人类整体一面言,乃是由以达成人类的社会性、实现文明中的物质生产或精神生产、型塑生活世界的秩序与正义。相应地,教学自由所指向,乃是:其一,有助于学生通过教育以习得文明所累积而来的语言与符号系统。其二,使学生通过教育以掌握特定生产方式下的知识与技能。其三,旨在释明一套规则体系并养成学生行动上的自治与

自制,以守护文明中的秩序与正义。

这三点,也是学生的学习权对教师的教学自由的引导,即教师自由的教学须最大限度地助成学生的心智。这有两方面的理解。一是,教学自由在总体的和宏观的方面对学生习得人类的语言与符号系统、掌握物质生产或精神生产所必需的知识与技能、契入人类生活中的秩序与正义有相应的益助;二是,教学自由呈现出教学在具体的、微观的方面契合学生的特性。后者便和下文要专门论述的“有教有类”关联。严格以言,这三者还只是教学的低限目标。在这基础上由具体的教学活动组成的整个教育过程还必须促成学生作为“完整的人”,并由个体性的“完整”而企盼社会的“完整”。教学—教育由此堪称为理想的。

在学术自由和学习权之外,教学自由尚有第三个维度——工作自由。这一点也许是尤其需要开释的。通常以为,工作自由包含工作选择权(择业自由)和获取工作报酬权。直观上似与教学自由无关。现代文明形态中的工作(职业),已呈现为高度专业化分工的格局。各行各业,自成领域。各种专门语言系统的出现,便是专业分工的符号表现,适成为通过语言压迫表现出来的专业压迫。造成这样的专业压迫的力量,内里实则为自成一域的专业“帝国”(如德沃金所言“法律帝国”)中的固有逻辑。这样的专业逻辑,既往往与日常生活的逻辑明显不同甚至大相径庭,又须得加以专门训练或沉思才能掌握。以此之故,工作自由除了受公共利益或公序良俗的限定以及受劳动契约的约束之外,也受其内含的专业逻辑的限定。这又

引伸出两点。第一,从业者有权按照专业逻辑行事,也必须按照专业逻辑行事。第二,他人甚至包括雇主也必须遵循此种专业逻辑,尊重从业者按照专业逻辑行事的权利而不得横加干预。再引伸开来,“权力意志让位于专业逻辑”是人类演绎出今日的文明形态后所必须践行的行为准则。此一行为准则,也毋宁说可以用来释解“何为法治”。向来言法治,总不免“司法独立”。其所蕴含的便是“法治逻辑(法官所遵循的逻辑)独立于权力意志甚至高于权力意志”之意。“各按专业逻辑行事”,既是高度专业化分工使然,又由此成为“法治”的题中之义,更是“人人尽其本分”的普适价值的另版表述。教学自由则属于教师工作固有的与内在的逻辑。对于一个以教书—教育为志业的教师,其工作自由中便必定包含了教学自由这一项。少了教学自由,教师的职业尊严便荡然无存。

也正是从教书的固有逻辑中,得以寻获教学自由与“有教有类”之间的通连。

二、基于教学自由的“有教有类”

人类行动几乎在每一个领域甚至在每一次具体的行动中,都同时存在何以正当与如何有效这两个问题。行动的难题是谋求正当与有效的两全,行动的困窘则恰是正当与有效难以两全。仲尼之后,儒分为八,或着意守护儒学之正当性,或力求在现实世界中寻获儒学之有效性。至于孔仲尼为万世师表,以“有教无类”相倡言,乃是直指教育“何以正当”这一问题。以今日语言可解为二。其一,教育应该平等地向每一个人开放,在获得教育的机会上每个人不因其既有差异而有所差别;其二,教育旨在促成每个人的平等,力使人与人之间在智识、德性方面的差异缩小,从而造成社会地位上的平等。由此“有教无类”,必派生出“因材施教”。二者间存在两项逻辑关联:其一,在人人得获教育机会的情况下,学生必是充满差异的,相互之间的“同质性”比之于“贵族教育”近于微乎其微。如此,教育过程与教育方法须得充分考虑学生的差异性,并充分地尊重此一差异。于此,“因材施教”是在“有教无类”之后、之下支撑着教育的正当性,同属于教育的价值性准则。其二,教育的目标既是促成充满差异的学生相互间的平等,便得针对学生的个体差异,方能真正地达成“通过教

育的平等”这一目标。失了此一针对性,教育过程不过是隔靴搔痒甚至对牛弹琴。于此,“因材施教”是区别于“有教无类”的教育准则,不妨称为教育的技术性准则,直指教育“如何有效”这一问题。

这样来说有教无类和因材施教,都只是从学生这一面来说教育何以正当与如何有效的。若移形换位到教师这一面,教育的正当与有效看来是和“有教有类”相勾连的,尤其在大学中。不仅学生存在个体间差异,教师也同样存在个体间差异。教师的个体性差异,可分成客观性的差异和主观性的差异两项。客观性差异,是指教师在思维特性和表达能力上的差异。有的教师思维的逻辑性、抽象性较强,另有教师则可能思维的发散性、具象性较强。同样的知识体系,在思维特性有异的教师,课堂上便或侧重于知识传授的完整性、严谨性,或侧重于知识传授的前沿性和开放性。难以想象同一个教师,他能够兼具两种特性的教学。有那星光闪闪、天马行空、思维跳跃的教师,极富启发性,可很难在教学中训练学生的逻辑能力;有条理清晰、旁征博引、理据严谨的,又极可能反而限制了学生思维的自由展开。这样两种教师,正好优劣对举。在表达能力上,有的教师更长于书面表达,讲台上以口语为主要的表达方式时不免略有所拙;那些擅长“言传”的教师,讲台之上也往往是分了春兰秋菊的,争奇斗妍般给学生不同的语言风格和讲台魅力。以此之故,客观上不同的教师注定呈现不同的教学,遂有来自教师自身的个体性差异而致教学的个性化与多样化。不妨称为“有教有类”。如果不承认这样的教学差异是自然的、正常的和正当的,而强使具有个体差异性的教师演绎模式化的教学,那是冒犯教师的职业尊严,更使教育失去正当性。

教师的主观性差异包括:第一,对同一学科的不同理解。例如哈特的法理学和德沃金的法理学的差异,在如哈特所言为“描述性法理学”还是“阐释性法理学”上,显属主观性差异。第二,对同一知识体系的不同理解。大略说来,有主张从“立法中心主义的法理学”向“司法中心主义的法理学”的转向并以此构造法理学的教科书体系的,便属于对同一知识体系的不同理解。第三,以学科与知识体系为基础的教学活动,其教学体系是不必也不能等同于学科体系或知识体系的。至少,在

有限的教学时间里只能向学生传授有限的知识量。那么既需要教师在具体教学中相应取舍知识,又需要在有所取舍后做相应的组织与处理以将各部分知识之间的关联性最适当地呈现给学生。如何取舍又怎样组织,便含了教师的主观性差异在内。第四,课堂上所具体采用的教学方式,更是难脱教师的偏好而尽显教师的主观性差异。这是最无需多言的。所谓教学方式,自当包括考试方式,不仅涉及如何考试甚至包括是否考试。不考未必就不是考、没有考。一个负责任的教师,在整个学期中认真、细致、准确地观察学生,以获得对学生学习的总体印象,并非不能据此以相应分数评定学生的课业。大抵如“无招之招”。源自教师的主观性差异的教学的个性化与多样性,同样是自然的、正常的和正当的。

综合以观,“有教有类”既是对教师的个体性差异的尊重,因而涉及教育的正当性,也是教师教学潜能的充分施展,因而涉及教育的有效性。惟有承认和遵循“有教有类”这一教育—教学准则,“有教无类”和“因材施教”这两条古老的训言才不致流于空泛。悖逆了“有教有类”这一教育的内在的、固有的逻辑,便是动摇了教育何以正当与如何有效的根基。

教育践行“有教有类”的准则,既须以教师之专业且敬业为前提,也须以教师享有充分的教学自由为前提。失了专业与敬业,为人师者不过庸碌之徒;不能自由教学,为人师者甚至不如取经路上的孙猴子。

三、权力如何规训教学:以一家法学院为个案

是否专业并敬业,自然取决于教师自身。是否拥有教学自由,却非教师一己善念所足。因为自由本就是生成于既定的社会结构中,实作为社会关系而存在。当教学遭遇权力规训时,教学自由便可能减损了,“有教有类”就会退为模式化的、僵硬的、呆板的教学过程。规训教学的权力,来自两个方面。容易想到的,是大学之外权力对教学的规训。向来申言大学自治,便是要抵抗来自大学之外的对学术和教育的规训哪怕是干预。隐蔽而不容易想到的,是大学之中的权力对教学的规训而导致教学自由减损、有教难以“有类”。按大学的固有逻辑,这样的情形若真的发生了,简直是

匪夷所思的;若是发生在本该向社会与学生阐释大学自治、学术自由和法治逻辑并义无反顾地坚守这些命题与逻辑的法学院,也许再无可以描述之词了。

厦门大学法学院在2012年初的新学期伊始,发布了《关于加强本科课程教学环节管理的决定》。全文如下:

“为加强本科教学工作,提高教学质量,经学院党政联席会议研究,决定从2011—2012学年第二学期开始,我院所有本科专业必修课程均应组织期中考试,或者由任课教师指导学生撰写读书笔记或论文(不少于两篇),并认真批改,其成绩按一定比例(一般不超过30%)计入学生课程总成绩。任课教师未能完成该项教学任务的,年度考核不得评为一等(优等),并扣减该课程课时费的百分之三十”。

猜测起来,这个《决定》的用意或许是好的。在“人心不古”的世道里,学生们不少无心问学的,做老师的每每不免过于迁就地“慈悲为怀”了,结果自然应验了韩非当年所言“慈为过之母”;甚至,做老师的自己也很缺了敬业之心,教起书来得过且过的,不肯认真、恭敬地对待学生的学业,十足“师之情”。

然而,这可知的些许“好意”,却不能遮掩《决定》在逻辑上的荒唐和事理上的悖逆。第一,在一家法学院里,这样的决定,竟由“党政联席会议”做出,而不是由全体教工大会或教工代表大会做出,尤其显得浓彩重墨地写出了“权力规训教学”这六字。退一步,且就算“党政联席会议”可以作为最高决策机构,那么包含了处罚内容在内的这个决定,本也该有征求意见的程序,即所谓的“听证”。却未见此正当程序。在法学院里不按法治逻辑行事,面对这样的权力规训,教师们讲台上如何能够将法治的理想、程序的正义再言之凿凿、铿锵有力而令一室之中余音绕梁?第二,也许正是决策机制凸显权力规训教学的逻辑,《决定》便具有了动摇具体教学的正当性与有效性之能。此一《决定》旨在整齐划一地采取同样的方式,解决所谓的本科教学质量问题,却明显是罔顾教学的内在逻辑。这分两面说。一面,只有给予教师最大的信任,激发每个教师的职业自觉,基于职业自尊,这才是最

可以保证教学质量之举。“党政联席会议”不问自身是否在这些方面已有足够的努力和作为,却是挥洒自如地以权力意志为规训之举,几乎是以简慢教师的职业尊严而南辕北辙。另一面,《决定》要求本科课程中的必修课必须期中考试,推定于选修课则依然可以由教师们自由裁量。此中所含逻辑,乃是必修课与选修课必须在考试方式上明显区分开来。然而,一套知识体系在法学本科教学中所处地位为必修或选修,该是以其在法学中和法律实践中的地位与作用相区别的,而非以考试方式相区别。而期中考试计入学生课程总成绩时“不超过30%”的比例,有何根据又有何必要?

试图以这个事实上减损教学自由、摧毁教师职业尊严的《决定》求得本科教学质量,无异于缘木求鱼。就算这个《决定》足够有效,承担必修课的教师们也都按着内中的硬性规定做了,也就算扭转了学风与教风,这个《决定》,以其所含权力规训的性质,毋宁说不过是以毒攻毒、以恶制恶、饮鸩止渴。

在同一个学期的稍后时间里,这家法学院另有关于教学的《决定》:

按照院党政联席会议“关于青年教师参加学校教学技能比赛的决定”精神,凡我院35周岁以下(1977年1月1日以后出生)的青年教師均應報名參加廈門大學第七屆青年教師教學技能比賽,請符合條件的填寫附件中的《報名表》,於本周內提交院辦報名。學院將進行初選選拔,向學校推薦參賽選手。再稍后另有通知:

茲定於4月26日(周四)下午2:30在法学院B520室舉行法学院青年教师教学技能选拔赛。屆時,請參賽選手、評委會成員(院領導班子成員、教研室正、副主任)準時到場;同時,歡迎各位老師到場觀摩交流。

这个“教学技能选拔赛”也算事出有因。此前校方发布了“关于举办厦门大学第七届青年教师教学技能比赛的通知”。我猜测,年轻的同行们对这样的比赛是不会太热心的,因为本也不必太热心。法学院特意安排选拔赛,大概是上令下行。这样就存了双重的权力规训,校方对学院与教师的规训,学院对教师的规训。

如果承认并尊重“有教有类”之为教学的准则,

与此相应的教学自由为教师的基本的职业权利和职业逻辑之体现,那么本不必多此一举地举办“教学技能比赛”的。就算要举办比赛,也不必更不该由学院来强制性地逼使青年教师参加比赛。强制教学技能比赛已是荒唐了,法学院的这个决定另有荒唐处。所谓的“评委会成员”,是“院领导班子成员、教研室正副主任”。这活脱脱是“官大一级压死人”的画面,是“强权便是真理”的赤裸裸逻辑。教学活动伴随技能,岂不把教学与卖菜等同了?可以想象,市场上吆喝是需要相应的技能的。就算有“技能”,这些“技能”可以在一套标准化的评判尺度下来比出高低?那必定是要磨去教学过程中的个性化和多样性。就算可以比,高低优劣是由官大的来评定?很善意地猜测“班子成员”是以为职责在身,责无旁贷,不敢另外“劳动”非“班子”里的普通教师,不过这也还是很容易瓜田李下般让人误解为“权力规训教学”的;而且,客观上,不在讲台上身行力践的“班子成员”,怎么来评判需要劳心劳力的传道授业解惑呢?

借着福柯的提示,可将权力的演化描述为从权力自身的可视性转向权力对象的可视性。恰是通过特定的权力技术造成权力对象的可视性,权力规训在当代社会水银泻地般铺开。关于必修课程的期中考试的《决定》,是权力力显自身的可视性。以“不超过30%”的比例计入学期总成绩的定量,是将权力意志强硬地塞入教师的教学自由,从而在显示自身存在的同时击碎了教学自由。关于教学技能竞赛的《决定》,则更是将教师作为权力对象,并将权力对象置于权力的检阅中。可是,按照教书这一行的固有逻辑,教师为什么该受检阅?又该谁来检阅?检阅之下的教学,自由与尊严何在?

四、权力怎能规训教学

加藤节分析了当代文明中所发生的泛政治化的情形,文化、科学、教育、宗教、体育等等原本是“政治无涉”的领域,逐一为政治所渗透。他在东方与法兰西的福柯不期而应。另有许多研究揭示了当代对知识与教育的功利主义和工具主义态度,以及由此所来对大学的影响甚至颠覆。布尔迪厄更是以其敏感与深刻,直入当代文明所出现的学术与文化领域丧失自主性这一主题,倡言知

识分子践行“拒绝经济和政治的高高在上”的根本法则,以有效地守护“纯文化”。由是以观,一家法学院将权力的可视性与权力对象的可视性这两道权力逻辑,着落在本与权力无涉的教学活动上,从而将“政治的高高在上”淋漓尽致以显,在全球维度下也无非冰山一角而已。由是以观,如本文般为此大呼小叫、小题大做,似乎并不必要甚至不应该。不过,问题或许还有另一面。

这个转型的时代,其堪称关键性的变化之一是承认人的自利性并为此提供了相应的制度空间。逐利遂成为普遍的和基本的个体行为取向。这个转型社会又在总体上呈现为颠覆式剧变。一旦一己之欲在意识形态和制度空间两个方面都能够有所释放,社会生活的面貌就似乎是从原先的禁欲而转向纵欲,出自人的天性的逐利就如没有制动功能的车子,滚滚而行,物欲所外化的功利性成为唯一的行为取向。行动目标既如此,心态上便浮躁了。功利、浮躁,进而表现为奢华与谄媚。社会生活中既在物质上弥漫着奢靡之气,又在精

神上充斥着对权力的阿谀、奉承。对权力的谄媚也可能是略显隐蔽的,即以弱的方式为谄媚之举。面对权力意志的卑屈、顺从而不加抗拒,即是。无论或显或隐的对权力的谄媚,都助长了权力的骄纵、倨傲、狂妄。

中国大学今日已无异于豪华废墟。随转型社会的市场化进程,大学也渐渐地并最后彻底地转型为销售文凭的商业机构。紧随欧美大学之后,商业逻辑在中国大学中也已是“大化流行”,及至“青出于蓝而胜于蓝”。另一面,大学在彻底的行政化改造之后,科层制代替了知识模式,践行的是权力逻辑。宏大的社会变迁和微观层面的个体心理变化相结合,造成权力意志益发强化与强硬,权力心理则为虎作倀般变形、扭曲。

此所以不该规训教学的权力从容地为规训之举,不该受规训的教学卑屈地受着规训。彼此倒也相安无事,一派祥和。

(作者系厦门大学法学院教授)

责任编辑 陈亚飞

(上接第 145 页)2002 年版,第 290~291 页。“山潭野衲”之译名尽显钱钟书翻译的机趣,这位西哲的名字今天多译为“桑塔耶那”或“桑塔亚纳”。

③④徐中舒主编:《汉语大字典(九卷本)》,崇文书局、四川辞书出版社 2010 年版,第 4100~4101 页。

③④钱钟书:《管锥编》(第 1 册),中华书局 1979 年版,第 2、1~8 页。又见钱钟书《管锥编》(第 1 册),三联书店 2008 年版,第 4、3~14 页。

③许慎:《说文解字》,段玉裁注,上海古籍出版社 1988 年版,第 71~72 页。此书为经韵楼藏版《说文》影印本,现代标点为笔者所加,引文中着重号亦为笔者所加。

④王大吕:《“中西会通”与钱钟书的文化“打通说”》,《探索与争鸣》1993 年第 2 期,第 28 页。

④蔡田明:《〈管锥编〉述说》,中国友谊出版公司 1991 年版,第 49 页。虽然同样将“打通”视为“手法”,但蔡田明是国内较早看出“打通”“有边有界”而不可随意“逾越”的学者之一,可参阅此书第 49~51 页。

④白克明:《评〈管锥编述说〉》,《贵州大学学报》1992 年第 3 期,第 65 页。

④此点笔者拟另文论述。

⑤见罗厚辑注《钱钟书书札书钞》,《钱钟书研究》编委会编:《钱钟书研究》(第三辑),文化艺术出版社 1992 年版,第 308 页。又可参阅中华书局 1979 年版《管锥编》第 149~151 页和中华书局 1984 年版《谈艺录》(补订本)第 532 页中钱钟书的有关论述。

⑤参见张隆溪《走出文化的封闭圈》,三联书店 2004 年版,第 216 页。

④⑧章学诚:《文史通义》,叶瑛校注,中华书局 1985 年版,第 389、289 页。

④⑨黄晖:《论衡校释》,中华书局 1990 年版,第 607 页。

⑤杨明照:《抱朴子外篇校笺(下)》,中华书局 1997 年版,第 98 页。

⑤参见张隆溪《走出文化的封闭圈》,三联书店 2004 年版,第 216~217 页。

⑤⑥参见钱钟书《管锥编》(第 2 册),三联书店 2008 年版,第 715 页;或钱钟书:《谈艺录》,三联书店 2008 年版,第 647 页;亦可参见《钱钟书研究》编委会编《钱钟书研究》(第三辑),文化艺术出版社 1992 年版,第 318 页。

责任编辑 刘洋